

Artículos

La temática indígena en la enseñanza de la historia: recursos para profesores.¹

por *Léia Adriana da Silva Santiago, Joan Pagès Blanch, Marco Antônio de Carvalho*
 Instituto Federal Goiano, Brasil / Universidad Autónoma de Barcelona, España
 leiasantiago@yahoo.com.br, joan.pages@uab.cat, marco.carvalho@ifgoiano.edu.br

Recibido: 29/03/2016 - Aceptado: 27/04/2016

Resumen

La historia escolar todavía da señales de negación y exclusión social de los pueblos indígenas, al mantener sin crítica contenidos, ideas y representaciones prejuiciosas y etnocéntricas. El artículo tiene como objetivo proponer algunas sugerencias didácticas relacionadas con la temática indígena en el estado de Goiás, Brasil, ofreciendo al profesor posibilidades de trabajo con los alumnos de la educación primaria, en particular la construcción de ciudadanía e identidad regional, como un objetivo de los Parámetros Curriculares Nacionales. En otro apartado son presentadas las actividades que podría utilizar el profesor para el estudio de una nación indígena o de algunas naciones indígenas, no sólo del estado de Goiás, sino de otros estados y otros países que tienen a los pueblos indígenas en su matriz étnica. En este escenario de sugerencias, se ha tratado de no perder de vista que la noción de tiempo, identidad y conciencia histórica necesitan orientar el trabajo desarrollado en el contexto del aula, y que los acontecimientos del pasado deben dar identidad a los alumnos partir de sus experiencias individuales y colectivas.

Palabras claves

temática indígena, recursos didácticos, profesores, enseñanza de la historia

Indigenous theme in history teaching: resources for teachers.

Abstract

Even though the History of Education has demonstrated the denial and the social exclusion of indigenous people, the history books' contents and ideas have kept prejudicial and ethnocentric representations in a silent way. Considering this, this paper aims at proposing some didactic suggestions related to the indigenous people from the state of Goiás, Brazil. In addition, it also presents some possibilities of activities to be developed with primary school students so that social awareness as well as regional identity can be built according to the Brazilian National Curriculum Parameters. As a sub-theme, there are some suggestions of resources regarding either indigenous people from Goiás, from other states of Brazil and countries that can be used by teachers in class. Furthermore, it is also important not to lose sight of the need of the notion of time, identity and historical awareness that guides the teacher's practice in class once the past happenings should provide identity to students from their individual and collective experiences.

Keywords

indigenous theme, didactic resources, teachers, history teaching

Introducción

A partir de la aplicación de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs), que se produjo en 1996 y 1997, se han discutido en las escuelas los problemas relacionados con la ciudadanía, la pluralidad del patrimonio sociocultural brasileño, la lucha contra cualquier tipo de discriminación basada en diferencias culturales, de clase social, de creencias, de sexo, de etnia u otras características individuales y sociales, la pluralidad de memorias, y otros temas en los que los grupos indígenas que comparten el territorio que llamamos Brasil, también estarían incluidos.

Los Parámetros Curriculares Nacionales destacaron como uno de los objetivos para el estudio de la historia en la enseñanza primaria²:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997:5)

A través de este y otros objetivos, los PCNs propusieron entre los contenidos de Historia a ser aprendidos por los alumnos de educación primaria, el estudio de las comunidades indígenas que habitan o habitaron la región (ciudad o Estado) en el que viven. Por lo tanto, de acuerdo con los PCNs:

A opção de introduzir estudos de povos indígenas é relevante por terem sido os primeiros habitantes das terras brasileiras e, até hoje, terem conseguido manter formas de relações sociais diferentes das que são predominantes no Brasil. A preocupação em identificar os grupos indígenas que habitam ou habitaram a região próxima do convívio dos alunos é a de possibilitar a compreensão da existência de diferenças entre os próprios grupos indígenas, com especificidades de costumes, línguas diferentes, evitando criar a imagem do índio como povo único e sem história. O conhecimento sobre os costumes e as relações sociais de povos indígenas possibilita aos alunos dimensionarem, em um tempo longo, as mudanças ocorridas naquele espaço onde vivem e, ao mesmo tempo, conhecerem costumes, relações sociais e de trabalho diferentes do seu cotidiano. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997:41)

Para el estudio de la temática indígena, los PCNs sugirieron que los contenidos se desdoblases en subtemas relacionados con la identificación del grupo indígena de la región, su forma de vida social, económica, cultural, política, religiosa y artística y la identificación de semejanzas y diferencias entre el modo de vida de la localidad de los alumnos y la cultura indígena. En tanto, además de lo que se propuso en los PCN's, en marzo de 2008, el entonces presidente de la República de Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, promulgó la Ley N° 11.645/2008, modificando la Ley N° 9.394, del 20 de diciembre de 1996, que ya había sido modificada por la Ley N° 10.639, del 9 de enero de 2003, que establece las directrices y bases de la educación nacional, para incluir en el currículo oficial del sistema de educación la obligatoriedad del tema "Historia y Cultura Afro-Brasileña e Indígena".

En esta Ley, los establecimientos de enseñanza primaria y secundaria en Brasil, públicos y privados, quedan obligados a administrar el estudio de la historia y la cultura afro-brasileña e indígena. Como contenido programático se deberían incluir diversos aspectos de la historia y de la cultura que caracterizan la formación de la población brasileira, a partir de esos dos grupos étnicos, tales como el estudio de la historia de África y de los africanos, la lucha de los negros y los pueblos indígenas, la cultura negra e indígena brasileña, y el negro y el indio en la formación de la sociedad nacional, rescatando sus contribuciones en las áreas social, económica y política, pertinentes a la historia de Brasil. La Ley también establece que los contenidos debían ser enseñados en el ámbito de todo el currículo escolar, especialmente en las áreas de educación artística, literatura e historia brasileña (Brasil, Ley 11.645/08).

Mientras en Brasil se tomaban estas decisiones curriculares, Cerezer y Pagès (2014) han señalado que la historia enseñada en el contexto europeo y americano sigue estando centrada en la historia política y factual, que tiene como protagonistas a los que pertenecen a las clases

dominantes. Las mujeres, niños, esclavos, homosexuales, negros e indígenas aparecen de forma tan superficial y estereotipada que son descalificados como protagonistas.

En esta perspectiva, en lo que se refiere más específicamente a los indígenas, se indica que una significativa parte de los jóvenes estudiantes brasileños desconoce la existencia de 235 naciones indígenas que viven en territorio brasileño (Nosella, 1979; Silva, 1987; Grupioni, 1995; Lemos, 2005; Santiago y Días, 2009; Funari y Piñón, 2011). Parte de este desconocimiento se debe a que los libros de texto -considerados en Brasil como el principal difusor del conocimiento sistematizado y un instrumento auxiliar en el aula para profesores y estudiantes- todavía presentan la noción de indio genérico, tratado como si formara un todo homogéneo, ignorando la rica diversidad sociocultural existente. Además de esta representación, otras fueron observadas por estos investigadores, en lo que se refiere a la temática en el contexto del aula: los indígenas son “supersticiosos”, “salvajes”, “bárbaros”, en un estado de civilización más atrasado; fueron grandes colaboradores de sus conquistadores y exploradores portugueses; están desprovistos de cualquier discernimiento crítico sobre su situación de dominados por los blancos; viven en los bosques, son felices y conservan su propia cultura; son actores coadyuvantes de la historia europea; no son parte del Brasil actual, apenas aparecen en las descripciones de la Prehistoria brasileña, en el momento del contacto, en el abordaje del bandeirantismo y en el momento de la apertura política, en la primera mitad de la década del ochenta.

Además de estas impresiones de los investigadores sobre los libros de texto, en las investigaciones que llevamos a cabo con los profesores de educación primaria sobre las cuestiones indígenas, éstos señalaron que los libros no cubren la diversidad cultural de la región donde los alumnos viven -a pesar que comúnmente se producen y editan en las regiones de países como el sudeste, que abarca los estados de São Paulo, Minas Gerais y Rio de Janeiro-, exponiendo así la necesidad de encontrar otros materiales que evoquen la especificidad de cada región, lo cual es difícil.

Por lo tanto, dado el contexto descrito en los párrafos anteriores, la intención es exponer algunas sugerencias didácticas basadas en las nociones de tiempo, identidad y conciencia histórica, referidas a la temática indígena en el estado de Goiás, que se encuentra en la región central de Brasil, con el fin de presentar al profesor posibilidades de trabajo junto a los alumnos del segundo ciclo de la educación primaria³ o para años posteriores, en lo que respecta a construcción de la ciudadanía y de la identidad regional como objetivos de los Parámetros Curriculares Nacionales.

Propuestas didácticas sobre la temática indígena en la enseñanza de la Historia en Goiás

La temática indígena en el estado de Goiás ha sido objeto de investigación en tesis, disertaciones, artículos y libros publicados en eventos, editoras y bibliotecas digitales de las universidades del centro de Brasil. En textos como los de Pedrosa (1992), Silva (2006), Moura (2006), Rodrigues (2008), Trindade (2009), Silva y Vasconcelos (2012), y Silva (2013) es posible percibir que la región a la que pertenece el estado de Goiás tenía, antes y durante el proceso de colonización, la presencia de diversas naciones indígenas que se extendieron por todo el territorio.

Según Silva (2013), el período de avance de los frentes de colonización de la región de Goiás, a finales del siglo XVII y en el XVIII, las naciones indígenas como los Xavante, los Xacriabá, los Xerente, los Avá-Canoeiro, los Goyá, los Crixá, los Kayapó Meridional y los Akroá, que hasta entonces permanecían lejos de la vista de la corona portuguesa, pasaron a formar parte de los informes realizados por los viajeros naturalistas extranjeros y representantes de la Corona portuguesa.

En la actualidad, algunas de estas naciones han desaparecido (los Goyá y los Crixá), otras fueron desplazadas a los estados vecinos como los Avá-Canoeiro, a la Isla de Bananal, en

Tocantins, y los Xavante, en Mato Grosso, y otras, permanecen en Goiás como es el caso de los Tapuia, que tienen su origen étnico en el agrupamiento de los indios Xavante, Kaiapó del Sur, Xerente, Karajá y Javaé, fruto de acciones indigenistas ocurridas en Goiás entre los siglos XVIII y XIX (Silva y Vasconcelos, 2012).

A pesar de que la temática indígena en el estado de Goiás ha sido objeto de investigación, en el contexto del aula, estudios realizados por Borges y Bicalho (2012) y Moreira (2013) indican que hay poco conocimiento sobre los pueblos que vivieron y viven en Goiás. En este sentido, como ya se ha explicado en la introducción, entendemos la importancia de mostrar algunos recursos para pensar la cuestión en el estado de Goiás. Lo que proponemos como actividades pueden ser utilizadas por el profesor para el estudio de una nación indígena, o algunas naciones indígenas, pero no solamente para el estado de Goiás, también en otros estados y otros países que tienen los pueblos indígenas en su matriz étnica, ya que es posible reemplazarlos con datos y contenidos de otros pueblos indígenas, de diferentes regiones.

En este escenario de sugerencias no puede perderse de vista que las nociones de tiempo, identidad histórica y conciencia histórica necesitan orientar la labor desarrollada por el profesor en el aula, y que los acontecimientos del pasado deben dar identidad a los alumnos a partir de sus experiencias individuales y colectivas (Schmidt y García, 2005). El término tiempo encierra un sentido polisémico, porque hay muchas maneras de abordarlo: el tiempo de los relojes, del calendario, el tiempo astronómico, el tiempo psicológico, subjetivo, de lo vivido individual y colectivamente. Sin embargo, cuando se trata de tiempo histórico, éste difiere de los demás tiempos, pero mantiene dimensiones y relaciones que no pueden ser ignoradas (Siman, 2003). De acuerdo con este autor no se puede hablar de un único tiempo histórico sino de tiempos históricos plurales, así como no se puede hablar de un tiempo lineal, porque los cambios no tienen una dirección dada de antemano. En cada tiempo histórico o en cada presente, coexisten relaciones de continuidad y de rupturas con el pasado, así como diferentes perspectivas de futuro.

Los PCNs enfatizan la necesidad de entendimiento del tiempo entre los alumnos, por la importancia de la comprensión del pasado, del presente y del futuro de las sociedades, así como el proceso de construcción de la ciudadanía. De este modo, la importancia de establecer vínculos explícitos entre el pasado y el presente ha sido valorada como la principal razón de la enseñanza de la historia, en prácticamente todo el mundo y se expresa en las fundamentaciones de diversas propuestas curriculares. Esta concepción también ha sido enriquecida hoy con las discusiones sobre la conciencia histórica, que hacen hincapié en la relación dialéctica entre pasado-presente-futuro (Muñoz Reyes y Pagès, 2013).

La conciencia histórica busca dar sentido a las cosas en el tiempo. Funciona como un “modo específico de orientación” en situaciones reales de la vida presente, que tiene la función de ayudarnos a comprenderlas. Ella da vida a una “concepción del transcurrir del tiempo”, porque trata del pasado como experiencia y hace visible la estructura de la mudanza temporal en la cual están amarradas nuestras vidas. La conciencia histórica también toma los acontecimientos del pasado con el fin de dar identidad a los sujetos a partir de sus experiencias individuales y colectivas, y hacer inteligible su presente, dando una expectativa futura a su actividad actual. Por lo tanto, tiene una “función práctica” de dar identidad a los sujetos y proporcionar a la realidad en la que viven una dimensión temporal, una orientación que pueda guiar la acción, por medio de la mediación de la memoria histórica (Schmidt y García, 2005).

Acerca de identidad, Giust-Desprairies (2005) entiende que ella surge de la confrontación y la negociación entre la realidad y el ideal, y sus resultados son vistos través de las elecciones, de las apuestas, de los proyectos y de las renunciaciones. Por lo tanto, la identidad se inscribe en el tiempo, en el espacio y en las circunstancias. Ella se construye según los modos de apropiación de objetos sociales reencontrados, elegidos y creados, y se reconstruye través de la elaboración colectiva de contenidos identitarios. Ya Maheirie (2005:241) cree que la

construcción de una identidad, que unifica un colectivo, puede estar hecha para unificar las diferencias en torno a un proyecto común, que combine lo propio y lo ajeno, lo individual y lo colectivo, la tradición y la modernidad. En esta perspectiva, la identidad no sería algo estático y homogéneo, pero revelaría “una totalización que se des-totaliza, para re-totalizarse”.

Por lo tanto, al ser trabajadas las nociones de tiempo, identidad y conciencia histórica por el profesor se entiende que es indispensable, en el contexto de la clase de hoy, el uso de las lenguas y documentos como fundamentos del método de enseñanza de la historia. El contacto con las fuentes históricas facilita la familiarización del alumno con las formas de representación de las realidades del pasado y del presente, lo que le permite asociar el concepto histórico al análisis que se origina, fortaleciendo su capacidad de razonar sobre la base de una situación dada (Schmidt y Cainelli, 2005).

En esta perspectiva, la primera actividad propuesta se refiere al uso de las fuentes orales, teniendo como instrumento de recolección de datos con cuatro preguntas abiertas. Los alumnos llevarán a su casa un breve cuestionario para que los padres –o alguno de ellos– respondan las siguientes preguntas:

- 1) ¿Qué sabe Usted acerca de los indios que vivían en Goiás?
- 2) Cuando era un estudiante, ¿qué aprendió en la escuela acerca de los indios que vivían en el estado de Goiás?
- 3) ¿Recuerda alguna noticia en el periódico, en una revista o en la televisión, que hablara sobre los indios de Goiás?
- 4) ¿Qué sabe Usted acerca de los indios que ahora viven en Goiás? ¿Dónde viven? ¿Cuáles son las actividades que ellos realizan actualmente? ¿Cómo son sus tradiciones culturales?

Después de uno o ambos padres responda/n las cuestiones, el alumno le/s solicitará que haga/n, en una hoja aparte, el dibujo de un indio.

En el aula, el trabajo del profesor será lidiar con las representaciones que tienen los padres sobre los indios, señalando las similitudes y diferencias en las respuestas y los dibujos. Para ello, se dividirá un cuadro en partes, donde se colocarán las preguntas y respuestas de cada padre de alumno, y los dibujos en la pared del salón.⁴ Este movimiento posibilita que los estudiantes tengan una visión de las similitudes y diferencias, y que el profesor inicie el trabajo sobre la temática señalando, de acuerdo a las respuestas dadas por los padres, que hay muchos pueblos indígenas que vivieron y viven en Goiás, que tienen diferentes modos para vivir, comer, formas de religión, de danzar, que poseen mitos y leyendas y construyen diferentes objetos que utilizan en su día a día.

En la continuidad del trabajo, como propuesta de actividad está la narración de la historia del mito indígena Xavante, “Historia del fuego”. Los pueblos indígenas tienen mitos e historias que hablan de la vida social y el modo como está organizada, así como la concepción de la sociedad. En este sentido, la intención es introducir el estudio de los Xavante que vivieron en territorio goiano hasta principios del siglo XX, cuando se trasladó a Mato Grosso y, al mismo tiempo, mostrar a los niños el sentido de los mitos y las historias que tienen la mayoría de las sociedades. Como ayuda para la información histórica sobre esta sociedad se indica el texto escrito por Cleube Alves da Silva (2006), que no sólo aporta datos de la historia de los Xavante, sino también de los Xerente, los Xakriabá y los Akroá.

En cuanto a los mitos, el texto de Aracy Lopes da Silva titulado “Mito, razão, história e sociedade: inter-relações nos universos socioculturais indígenas” (1995), aporta datos informativos que pueden ayudar a contextualizar los mitos, historias y leyendas. El mito seleccionado para la actividad de narración está contenida en el libro “Wamrême Za’ra - Nossa Palavra: Mito e história do povo Xavante” y en el texto escrito por Amanda Machado de Alves Lima titulado “A tradição na modernidade: o conhecimento ancestral dos Xavante,

numa publicação contemporânea” (2008). Este texto, además de traer algunos de los mitos e historias de los Xavante, también expone datos explicativos sobre ellos.

Assim, sobre a “História do Fogo”, conta-se que,

Um homem levou o cunhado para pegar rata’ra (Filhote de Arara Vermelha). Os dois saíram da aldeia e andaram até a rocha vermelha, que é o lugar onde a arara faz o ninho. Lá chegando, o cunhado pegou um tronco e o colocou encostado no barranco. Pediu para o menino subir e pegar os filhotes de arara. Quando o menino subiu, ficou admirado com a beleza das ararinhas e disse para o cunhado que lá só tinha ovos. O cunhado não acreditou, mas o menino insistiu: Não! Aqui só tem ovos! Já que você está insistindo, prepare a mão que eu vou jogar o ovo. Pegue aí! E então o menino joga uma pedra que faz o cunhado desmaiar.

O cunhado, depois de alguns minutos, acorda, tira o tronco e vai embora. Nem olha pra trás. O menino ficou lá por muito tempo, só quem foi procurá-lo foi o avô, o avô onça. Depois de muito procurar o avô encontra o menino, sofrendo com fome e sede, e o levou com ele. O menino estava muito magro e o avô mandou o menino fazer dieta para se recuperar, comer bastante carne de queixada (porco do mato) e se banhar no rio bem cedo todos os dias. O tempo passou e o menino ficou bem forte, do jeito que o avô queria. Era então hora de voltar para casa. Preparou o garoto e lhe deu uma cesta com carne assada e disse:

- Você vai levar essa carne assada. Se alguém perguntar, você diz que eu assei na pedra quente. Você não pode revelar meu segredo. Não pode falar que eu tenho o fogo... Se você revelar meu segredo, eu não vou ter dó de ninguém... Vou caçar e comer as pessoas cruas.

Naquele tempo o povo A’uwê (Xavante) não conhecia o fogo. Só comia coró (larva) de pau podre. E dormia na escuridão.

O menino seguiu caminho, mas antes escondeu uma brasa no crânio da queixada assada. Quando chegou, encontrou a família e colocou o cunhado para fora de casa. Quando foi distribuir a carne, os familiares viram a brasa escondida e perguntaram o que era e ele contou que era fogo. A notícia se espalhou rapidamente, todos queriam saber o que era aquilo. Fizeram um Warã (reunião) e um velho perguntou como a carne tinha sido assada, depois de relutar confirmou que ela tinha sido assada com fogo. Contou toda a história e revelou que o fogo estava escondido no pé de jatobá.

No dia seguinte todos se reuniram para criar um plano para pegar o fogo. Escolheram ùhodö (Anta) e pózé (Cervo). Quando chegaram no pé de jatobá, o avô estava dormindo, pegaram o fogo e saíram correndo, gritando e revezando a lenha em brasa. Foi assim que começou o grito da corrida de tora de buruti. Os meninos que iam correndo atrás foram pegando as brasinhas que voavam e começaram a passar no corpo para se enfeitar, e à medida que a passavam no corpo iam se transformando em passarinhos.

Foi assim que surgiu o fogo.

Foi assim que os meninos viraram passarinhos.

Foi assim que os A’uwê viraram animais.

Nós que sobramos, somos humanos.

Agora, todas as casas ficam iluminadas à noite.

(Lima, 2008:32-33. Adaptado por Léia Adriana da Silva Santiago)

Otra actividad que se puede utilizar en el estudio de una sociedad indígena es el análisis de imágenes. En tiempos en que las imágenes han invadido la vivencia de las personas proporcionando una enorme cantidad de información a gran velocidad, mucho mayor que el texto escrito, es necesario hacer uso de la imagen para la producción y la comprensión del conocimiento histórico.

De ahí la imagen seleccionada de Ava-Canoeiro (Figura 1). La propuesta de análisis es que los alumnos no tengan ninguna información previa sobre ella y de la nación indígena que representa. Después del trabajo de lectura oral, de las respuestas dadas por los alumnos sobre la imagen analizada, el profesor podrá aportar informaciones y otras imágenes sobre esta nación indígena que vivía en la capitania de Goiás y que en la actualidad se encuentra en la región del Tocantins. Los datos se encuentran en los textos de Dulce Magdalena Rios Pedroso bajo el título “A História de Resistência dos Avá-Canoeiro” (1992) y de Christian Teófilo da

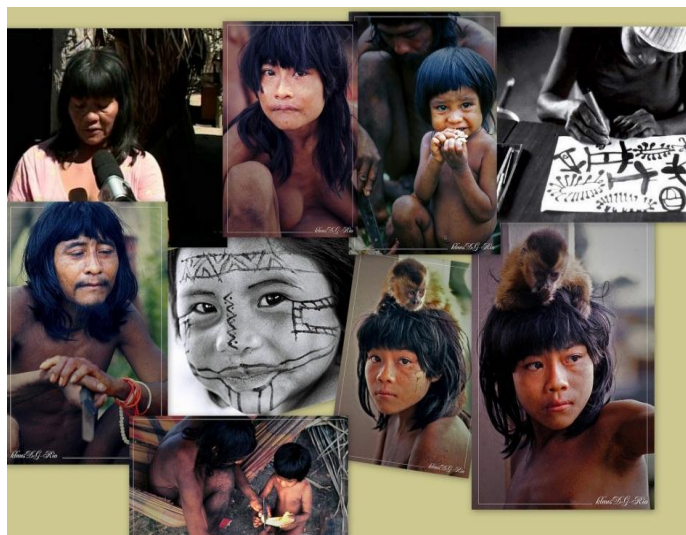
Silva, titulado “Cativando Maíra: a sobrevivência Avá-Canoeiro no alto do rio Tocantins” (2005).

Luego de estas consideraciones, la siguiente propuesta: proyectar la imagen en la pared, o en un cuadro, y retirar cualquier tipo de identificación para que los alumnos observen; dejarla por un breve espacio de tiempo mientras organizan sus cuadernos. Oralmente, y poco a poco, el profesor debe hacer cada una de las preguntas, asegurándose que los estudiantes numeren las respuestas, y que éstas sean individuales, no pudiendo ser, en este momento, compartidas con los compañeros. Las preguntas se sugieren a continuación, el profesor puede incluir o excluir alguna de ellas.

- 1) ¿Qué estás viendo en esta imagen?
- 2) ¿Crees que la imagen está mostrando personas que viven ahora o vivían antiguamente? Responde y escribe también una explicación de tu respuesta.
- 3) Identifica el personaje que está en el centro y los personajes que se encuentran alrededor.
- 4) ¿Cómo están vestidas las personas?
- 5) ¿Están representadas las mujeres? ¿Qué están haciendo?
- 6) ¿Aparece algún tipo de objeto en la imagen? ¿Cuál o cuáles?
- 7) ¿La gente está haciendo algún tipo de trabajo? ¿Cuál o cuáles?
- 8) ¿Por qué crees que el autor ha creado esta imagen? Responde y también escribe una explicación de tu respuesta.
- 9) ¿Qué sientes cuando observas esta imagen?

Como se cita en el párrafo anterior, tras el análisis de la imagen se recuperan oralmente las respuestas de cada niño para que, posteriormente, el profesor identifique la imagen, traiga otras y cuente un poco la historia de los Avá-Canoeiro.

Figura 1: Avá-canoeiro: un legítimo pueblo brasileiro, invisible y en extinción.



En <https://gatices.files.wordpress.com/2010/10/ava-canoeiro2.jpg> (consultado en 2010)

Otra sugerencia es que el profesor, junto con su grupo de alumnos, promueva en la escuela una exposición de objetos de la cultura material de una o más naciones indígenas que vivieron o viven en Goiás. En esta propuesta los estudiantes elaborarán los objetos y harán una presentación oral de los mismos. Junto a la exposición de los objetos de la cultura material, se podrá hacer un panel con dibujos hechos por los padres⁵ en la primera actividad. Para esta es importante la participación de la comunidad interna (visita de otros grupos de alumnos y

profesores a la exposición) y de la comunidad externa (visita de los padres a los estudiantes que ejecutaron la actividad).

Por lo tanto, el profesor observará alguno de estos pasos:

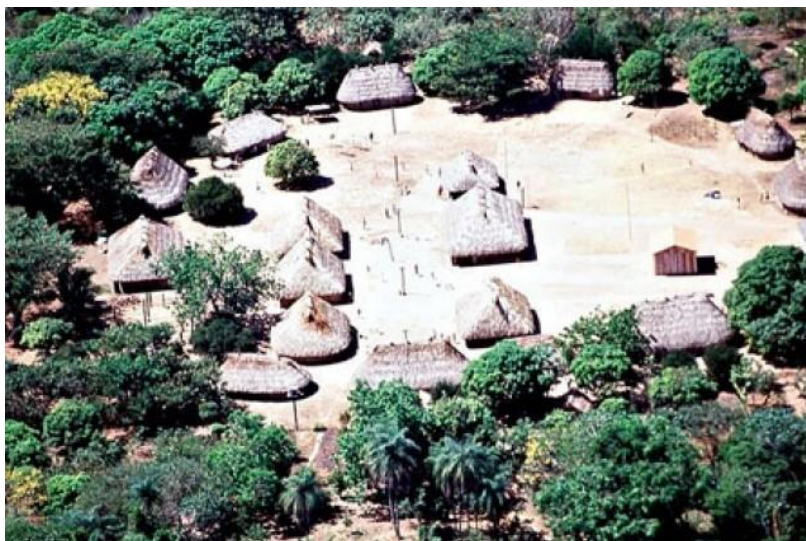
- El primero refiere a la importancia de hablar con los niños sobre los significados que la cultura material y el arte tuvieron y tienen para los pueblos indígenas. El texto titulado “El sistema de objetos en las sociedades indígenas: arte y cultura material”, escrito por Lux B. Vidal y Aracy Lopes da Silva (1995), ofrece recursos necesarios para que el profesor trabaje el tema en el aula.

- El segundo es la necesidad de que el docente ofrezca a los alumnos informaciones sobre los objetos de la cultura material que confeccionarán, como también datos históricos de la nación indígena a la que pertenece el objeto. Algunos textos y sitios mencionados anteriormente dan información a este respecto, otros se añaden aquí:

- Sitio de Funai : <http://www.funai.gov.br/>
- Revista de Estudios e Investigación: <http://www.funai.gov.br/index.php/projeto-editorial/revista-de-estudos-e-pesquisas>
- Sitio del Museo del Indio: <http://www.museudoindio.gov.br>
- Pueblos indígenas de Goiás: <http://www.goias.gov.br/paginas/conheca-goias/povo-goiano/indigenas>
- “Sociedades indígenas: Introducción al tema de la Diversidad cultural” (Tassinari, 1995). El texto contiene información de los Karajá (pp. 451-453).
- El arte de saber dibujar en las muñecas Karajá: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v18n38/03.pdf>

Por último, para la confección de cada objeto es importante que los niños tengan acceso a las imágenes y que el material utilizado sea previamente adquirido. Siguen algunas sugerencias de imágenes para la realización de la actividad. En la Figura 2, la propuesta es que sea una maqueta de la aldea. Para las Figuras 3 y 4, que los objetos sean hechos en arcilla y pintura a base de agua. En la número 5, la última, la máscara se puede confeccionar, por ejemplo, en cartulina, utilizando crayones o la pintura mencionada.

Figura 2: Aldeia Xacriabá



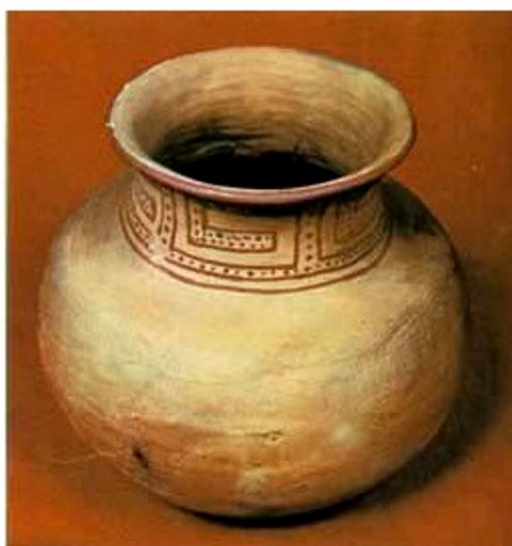
En <http://povosindigenasb.blogspot.com.ar/2014/05/xacriaba-introducao-um-dos-poucosgrupos.html>
(consultado en 2012)

Figura 3: Muñecas Karajá.



En
http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/images/Diversas/REG_IMAT/TO_Boneca_Karaja_Acervo_Iphan.jpg
 (consultado en 2014)

Figura 4: Cerámica Xavante.



En <http://artedosindigenas.blogspot.com.es/> (consultado em 2012)

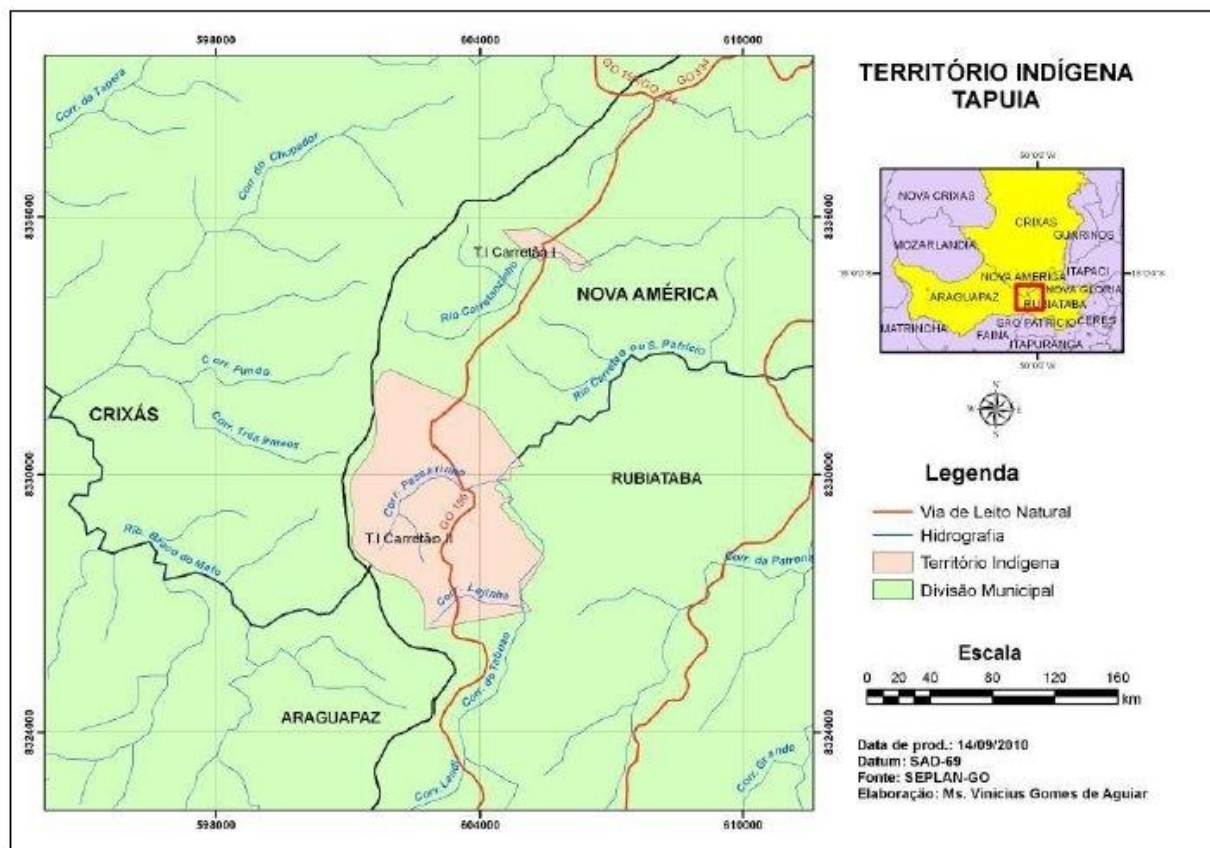
Figura 5: Máscara de la Danza de los Macacos. Carnaval Indígena Caiapó.



En <https://cleiderufinoartesvisuais.wordpress.com/atelie/artes-da-fibra/projeto-arte-indigena-caiapo/>
 (consultado en 2011)

Finalmente, la última actividad que se sugiere es una salida de campo, visitando el pueblo indígena Tapuia, que se localiza en la aldea Carretão, entre los municipios de Rubiataba y Nova América, en el estado de Goiás.

Mapa 1: Localización del territorio indígena Tapuia.



Fuente: Silva, L. G. & E. H. Vasconcelos (2012). Os Tapuia: uma história de resistências e esperança. *Tarairiú. Revista Eletrônica do Laboratório de Arqueologia e Paleontologia da UEPB*, 1(4), 66.

La propuesta de la salida de campo a una aldea indígena, con niños o adolescentes, debe ser previamente planificada, con algunos aspectos que debe observar el profesor:

- En primer lugar, la comunidad indígena a ser visitada debe estar ubicada en una región que esté cerca de la ciudad donde residen los alumnos. El estado de Goiás es bastante extenso en su área territorial, lo que dificulta la visita a la aldea Carretão, distante entre 6 a 8 horas de viaje de algunas ciudades.
- En segundo lugar, es importante que se produzca una o dos visitas del profesor a la aldea, para que pueda organizar junto con el cacique o los líderes de la misma, las actividades que formarán parte del día de visita de los estudiantes.

Así, pensando en la aldea Carretão, la visita puede comprender las siguientes etapas:

- Apertura con los alumnos y miembros de la aldea. En ésta habrá palabras del cacique sobre la historia de los Tapuia.
- Conocimiento de todo el pueblo, el centro médico, la escuela, los locales y tipos de entretenimiento (cascadas y balnearios).
- División de los alumnos en grupos para participar en talleres de artesanía, pintura corporal y agricultura, bajo la guía de los miembros de la aldea.
- Entrevistas al chamán, al cacique y a la persona de mayor edad en el pueblo.
- Cierre con una merienda comunitaria entre los estudiantes y los indios.

Como resultado de la salida de campo, los alumnos elaborarán un documental sobre la visita a la aldea, incluyendo imágenes de los talleres, el territorio, el centro médico, la escuela, la comunidad, la merienda, incluyendo también las entrevistas. Este documental se presentará más adelante a los padres y a la comunidad escolar.

Consideraciones finales

La historia escolar todavía da señales de negación y exclusión social de los pueblos indígenas, al mantener sin crítica contenidos, ideas, representaciones e imágenes prejuiciosas y etnocéntricas, y los libros didácticos siguen contribuyendo a reforzarlos en la medida en que colocan esas poblaciones en el nivel de lo exótico, lo genérico y como elemento del folklore nacional. Entendemos entonces la importancia de seguir mejorando el análisis de las políticas públicas, de los Parámetros Curriculares Nacionales, de las guías didácticas y de las leyes promulgadas, porque éstas, como observa Certeau (2008), son estrategias que postulan un lugar de poder, han sido y son producidas por fuera de la escuela.

No obstante, si por un lado las estrategias postuladas desde un lugar de poder definen una forma de vehiculizar determinados contenidos, por el otro, es el profesor dentro del aula el que da visibilidad y propicia innumerables tácticas de apropiación del saber (Santiago, 2012). Por lo tanto, los recursos aquí expuestos, buscan atender a una aplicación de las normativas en la que el profesor pueda socializar, aplaudir, criticar, interpelar, poner en otro lugar, buscar palabras que son más impactantes, que provoquen, que emocionen a sus alumnos, y que cree y recree otras ideas que servirán para la formación y consolidación de una identidad regional y de una conciencia histórica y ciudadana, de modo que sea posible:

... por um lado, conciliar os direitos de igualdade dos cidadãos e os direitos à diferença de culturas (Falteri, 1998), evitando, ao mesmo tempo, a guetização e a impermeabilidade de grupos culturalmente diferenciados, que possam alimentar posturas discriminatórias. Por outro, colocar em pauta, conhecer, reconhecer e lutar para a superação das desigualdades sociais, sem a qual não há verdadeira diversidade cultural. (Reis, 1999:107)

Bibliografía

- Borges, L. & P. Bicalho (2012).** Indígenas no livro didático e na sala de aula: estudos de caso Ceres-Go (2011-2012). En *III Congresso Internacional de História da UFG/ Jataí: História e Diversidade Cultural*, Jataí.
- Certeau, M. (2008).** *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Congresso Nacional de Brasil (2008).** Lei Nº 11.645. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm
- Funari, P. P & A. Piñon (2011).** *A temática indígena na escola: subsídios para os professores*. São Paulo: Contexto.
- Giust-Desprairies, F. (2005).** A identidade como processo, entre ligação e desprendimento. En Zugueib Neto, J. (Coord). *Identities and Crises Sociais na Contemporaneidade* (199-213). Curitiba: UFPR.
- Grupioni, L. D. (1995).** Livros Didáticos e Fontes de Informações sobre as Sociedades Indígenas no Brasil. En Silva, A. L. & L. D. Grupioni (Coords). *A temática Indígena na Escola* (481-526). Brasília: MEC/MARI/UNESCO.
- Lemos, C. M. (2005).** A presença e saberes indígenas e o Ensino de História. En Arias, J. M. (Coord). *Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História* (639-644). Londrina: Atrito Art.
- Lima, A. M. (2008).** *A tradição na modernidade: o conhecimento ancestral dos Xavante, numa publicação contemporânea*. Belo Horizonte. (Monografia para graduação em Letras. UFMG).
- Maheirie, K. (2005).** A singularidade do sujeito e o engajamento coletivo. En Zugueib Neto, J. (Coord). *Identities and Crises Sociais na Contemporaneidade* (233-243). Curitiba: UFPR.
- Moreira, M. G. (2013).** Entre silêncios e representações: história e cultura indígena no ambiente escolar. *Polyphonia*, 24(1), 175-188.

- Muñoz Reyes, E. & J. Pagès (2012).** La relación pasado-presente en la enseñanza de la historia en la educación secundaria catalana. *Clío & asociados. La historia enseñada*, 16, 11-38.
- Nosella, M. L. (1979).** *As Belas Mentiras: A ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Cortez&Moraes.
- Pedroso, D. M. R. (1992).** A história de resistência dos Avá-Canoeiro. En *XVI Encontro Anual da ANPOCS*, Caxambú.
- Reis, M. J. (1999).** O Ensino de História e a Construção da Identidade Nacional: uma união legítima? *Perspectiva*, 17(especial), 99-110.
- Rodrigues, P. M. (2008).** *A caminhada de Tanyxiwê: uma teoria Javaé da História*. Chicago. (Tese de Doutorado. University of Chicago).
- Santiago, L. A. & M. F. Dias (2009).** A questão indígena na cultura escolar no Brasil. *LITTERIS*, 2, 1-14.
- Santiago, L. A. (2012).** *Ensino de História da América no Brasil e na Argentina (1995-2010): um estudo comparativo sobre a ótica da política de integração regional e da identidade latino-americana*. Curitiba. (Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná).
- Schmidt, M. A. & M. Cainelli (2005).** *Ensinar história*. São Paulo: Scipione.
- Schmidt, M. A. & T. M. Garcia (2005).** A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. *Cadernos Cedes*, 25(67), 297-308.
- Secretaria de Educação Fundamental (1997).** *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia*. Brasília: MEC/SEF.
- Silva, A. L. (1987).** *A questão indígena na sala de aula*. Brasília: Editora Brasiliense.
- Silva, A. L. (1995).** Mito, razão, história e sociedade: interrelações nos universos socioculturais Indígenas. En Silva, A. L. & L. D. Grupioni (Coords). *A temática Indígena na Escola* (317-340). Brasília: MEC/MARI/UNESCO.
- Silva, C. A. (2006).** *Confrontando mundos: os Xerente, Xavante, Xakriabá e Akroá e os contatos com os conquistadores da Capitania de Goiás (1749-1851)*. Dourados. (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Grande Dourados).
- Silva, C. T. (2005).** *Cativando Maira: a sobrevivência Avá - Canoeiro no alto do rio Tocantins*. Brasília. (Tese de Doutorado. Universidade de Brasília).
- Silva, L. G. & E. H. Vasconcelos (2012).** Os Tapuia: uma história de resistências e esperança. *Tarairiú. Revista Eletrônica do Laboratório de Arqueologia e Paleontologia da UEPB*, 1(4), 65-78.
- Silva, M. G. (2013).** *Auwe Xavante: dos primeiros contatos ao confinamento territorial*. Brasília. (Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília).
- Siman, L. M. (2005).** A Temporalidade Histórica como categoria central do Pensamento Histórico: Desafios para o Ensino e Aprendizagem. En Rossi V. L. & E. Zamboni (Coords). *Quanto tempo o tempo tem! Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história* (109-144). Campinas: Alínea.
- Tassinari, A. M. I. (1995).** Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. En Silva, A. L. & L. D. Grupioni (Coords). *A temática Indígena na Escola* (445-480). Brasília: MEC/MARI/UNESCO.
- Vidal, L. B. Silva, A. L. (1995).** O sistema de objetos nas sociedades indígenas: arte e cultura material. En Silva, A. L. & L. D. Grupioni (Coords). *A temática Indígena na Escola* (369-402). Brasília: MEC/MARI/UNESCO.

Notas

¹ Traducción: Mariela Coudannes Aguirre.

² En Brasil, el término utilizado es “séries iniciais”.

³ El segundo ciclo se refiere a los alumnos de cuarto y quinto año de la educación básica, con edades de 10 a 11 años.

⁴ Cabe señalar que el profesor debe tener cuidado con la exposición de los testimonios y dibujos de los padres porque no siempre representan la realidad indígena de Brasil, lo que puede provocar comentarios vejatorios para algunos hijos. La propuesta de actividad no consiste en observar la representación para saber si es cierta o errada, pero sí las diferencias y similitudes.

⁵ Previa autorización de los padres que los confeccionaran.